

---

## Que recouvre la fonction d'enseignant référent ? Cartographie d'une activité

*What is the occupation of teacher-referent? Cartography of work*

Matthieu Laville

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2108>

DOI : 10.4000/ree.2108

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Matthieu Laville, « Que recouvre la fonction d'enseignant référent ? Cartographie d'une activité », *Recherches en éducation* [En ligne], 33 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 22 octobre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2108> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2108>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## Que recouvre la fonction d'enseignant référent ? Cartographie d'une activité

Matthieu Laville<sup>1</sup>

### Résumé

*Depuis la rentrée scolaire 2006, les enseignants référents ont la charge d'accompagner les parcours de scolarisation des élèves handicapés, en coordonnant les actions entre les différents partenaires par le biais d'Équipes de suivi de scolarisation (ESS). S'appuyant sur la sociologie des groupes professionnels, cet article vise à étudier l'activité concrète qui se cache derrière l'appellation générique d'enseignant référent. Il propose d'apprécier cette activité à l'aune des prescriptions encadrant cette fonction. L'article expose alors les étapes qui ont balisé le passage graduel d'une ethnographie exploratoire à la construction d'un questionnaire à portée nationale. Les résultats mettent en évidence des traductions parfois différentes des prescriptions et aboutissent à une cartographie des principaux pans de l'activité. Ils permettent enfin de saisir les déterminants qui influencent le plus la fréquence des programmations d'ESS.*

Depuis la rentrée scolaire 2006, un enseignant spécialisé, titulaire de la fonction publique de l'État, « exerce les fonctions de référent auprès des élèves handicapés [de son secteur d'intervention] afin d'assurer, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève, ses parents ou son représentant légal, s'il est mineur » (Code de l'éducation, article D.351-12).

Le présent article s'intéresse à ce nouveau groupe professionnel, regroupé sous le qualificatif d'enseignant référent. Comme l'indique Didier Demazière (2008, p.44), « les étiquettes professionnelles sont des symboles [...] [qui] signalent *a minima* une tentative de constitution d'un domaine d'expertise ». L'objectif de l'article est d'étudier ce domaine d'expertise pour les enseignants référents. Que recouvre cette étiquette professionnelle ? Quelles sont les prescriptions qui encadrent la fonction d'enseignant référent ? Comment ces dernières sont-elles traduites sur le terrain ? Finalement, à quelles tâches concrètes l'appellation générique d'enseignant référent renvoie-t-elle ?

Afin de suivre ces questionnements, nous présentons, dans un premier temps, le cadre juridique de la fonction d'enseignant référent, à l'aune des recompositions institutionnelles occasionnées par l'entrée de la France dans l'ère inclusive. Nous exposons, dans un deuxième temps, le cadre théorique de cette recherche qui s'appuie sur la sociologie des groupes professionnels (Demazière & Gadéa, 2009). Ce cadre invite à nous focaliser, plus particulièrement, sur le contenu du travail (Abbott, 1988) en nous appuyant sur les prescriptions encadrant la fonction d'enseignant référent. Dans un troisième temps, nous décrivons les aspects méthodologiques de cette recherche qui nous ont amené à privilégier un questionnaire à portée nationale, adressé à l'ensemble des enseignants référents. Enfin, nous exposons les résultats les plus significatifs de notre enquête : ils permettent de rendre compte de la manière dont les enseignants référents effectuent leurs différentes tâches sur le terrain. Plus largement, ces résultats visent à comprendre comment les représentants de ce groupe professionnel « se font tout en faisant le poste » (Muel-Dreyfus, 1983, p.9).

---

<sup>1</sup> Docteur en sciences de l'éducation, Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF), Université de Caen Normandie.

## 1. Contexte de la recherche

### ■ *L'inclusion scolaire : une mise en œuvre progressive*

Le droit à la scolarisation des jeunes handicapés est une notion centrale de la loi du 11 février 2005. Le législateur tend vers le principe de l'inclusion qui inaugure un nouveau paradigme reposant, non plus sur une éducation spécialisée distincte du circuit « normal » de l'éducation, mais sur la scolarisation de tous les élèves, et *a fortiori* ceux avec un handicap, au plus près de l'école ordinaire. Cela s'accompagne de mutations institutionnelles qui invitent à rompre avec les fonctionnements historiquement cloisonnés entre les mondes de l'éducation, du médico-social et du sanitaire (Mazereau, 2002) afin de trouver collectivement une nouvelle donne organisationnelle (Chauvière & Plaisance, 2008). À cet égard, le décret du 2 avril 2009 prévoit d'étendre la coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services médico-sociaux. Cependant, un rapport, publié en juin 2013, constate que « seulement la moitié des établissements spécialisés ont signé la convention de coopération avec l'Éducation nationale postulée par le décret d'avril 2009 » (Komitès, 2013, p.16). Malgré ces obstacles, le cap inclusif se poursuit puisque la loi de Refondation de l'École du 8 juillet 2013 postule que « le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (article 1). Privilégier la scolarisation en milieu ordinaire permet d'obtenir, selon le ministère de l'Éducation nationale, « de meilleurs résultats éducatifs pour de nombreux élèves en situation de handicap ainsi qu'une plus grande ouverture à la différence » (Vallaud-Belkacem & Neuville 2016).

La perspective d'une éducation inclusive assimile également « les établissements scolaires à des micro-sociétés au sein desquelles l'innovation ordinaire fait société et leur confie une mission affiliatrice, source d'ouverture à la différence et de justice sociale » (Ebersold, 2009, p.76). Cette mission engendre des mutations dans la division du travail éducatif qui appellent à créer des articulations nouvelles entre enseignants spécialistes et généralistes (Stiker, 2009), mais qui voit aussi émerger au sein de l'institution scolaire un personnel précaire de « techniciens de services éducatifs » qui déchargent les professeurs des aspects les plus pénibles de leur travail (Tardif & Levasseur, 2010). En France, ces techniciens correspondent par exemple aux Auxiliaires de vie scolaire<sup>2</sup> (AVS) qui exercent des fonctions d'accompagnants auprès des élèves handicapés (Philip & Philbert, 2009) et dont le nombre a quadruplé depuis 2005 (RERS, 2015). La croissance exponentielle des AVS semble faire écran à la généralisation du changement des pratiques pédagogiques élargies aux situations de handicap (Mazereau, 2014).

### ■ *Cadre juridique de la fonction d'enseignant référent*

C'est dans ce contexte changeant que le législateur a spécifié une fonction d'enseignant référent afin d'accompagner les parcours de la scolarisation des jeunes handicapés. Cependant, l'invention de cette fonction n'est pas consubstantielle à la loi de 2005 : elle est le fruit du décret du 30 décembre 2005<sup>3</sup> (Calin, 2006).

Deux textes juridiques (circulaire et arrêté du 17 août 2006) précisent les missions de l'enseignant référent. Issu du premier ou du second degré, ce dernier devient « au sein de l'Éducation nationale, l'acteur central des actions conduites en direction des élèves handicapés » (arrêté du 17 août 2006, article 2). Le législateur prévoit qu'il accompagne la scolarisation des élèves handicapés, quelles qu'en soient les modalités. En relation constante avec les établissements de son secteur, il coordonne les actions entre les partenaires potentiels (familles, écoles, collèges, lycées, établissements et services médico-sociaux, hôpitaux de jour...) et organise des réunions d'Équipes de suivi de scolarisation (ESS) auxquelles ceux-ci sont conviés. L'ensemble des propositions émises à l'issue de ces ESS est soumis à la Maison départementale

<sup>2</sup> Le décret du 27 juin 2014 ouvre la possibilité d'employer des AVS, qui s'appellent désormais des Accompagnants des élèves en situation de handicap, en contrat à durée indéterminée.

<sup>3</sup> Ce décret a été abrogé par le décret du 23 mai 2006 relatif aux dispositions réglementaires du livre III du Code de l'éducation.

des personnes handicapées (MDPH) qui est censée proposer un Projet personnalisé de scolarisation (PPS) dont l'objectif est de veiller à la bonne mise en œuvre du parcours de scolarisation de chaque élève. La MDPH comprend une instance décisionnelle, appelée Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Cette commission est chargée de valider le PPS, élaboré en amont par une Équipe pluridisciplinaire d'évaluation<sup>4</sup> (EPE).

Placé sous l'autorité d'un ou de plusieurs IEN-ASH<sup>5</sup>, l'enseignant référent est la « cheville ouvrière » (MEN, 2006, p.13) du dispositif de la loi de 2005. Situé à l'interface entre les partenaires de « terrain » et ceux de la MDPH, il joue un rôle de personne-ressource (circulaire du 17 août 2006, § 4.2.1) et devient l'interlocuteur de toutes les parties prenantes du projet de scolarisation de l'élève handicapé.

## 2. Cadre théorique

Cette recherche se situe dans le champ de la sociologie des groupes professionnels. Ces groupes sont définis comme « des ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique » (Demazière & Gadéa, 2009, p.20). Cependant, le nom n'est qu'une façade du groupe professionnel et constitue simplement son marqueur minimal qui confère à ses membres un sentiment d'appartenance (Strauss & al., 1963). Il ne correspond pas pour autant à la figure achevée du groupe, tant ce dernier est « indissociable de dynamiques professionnelles qui le forment, le déforment, le transforment » (Demazière & Gadéa, 2009, p.438). Les groupes professionnels, loin d'être définitivement stables, sont « confrontés à des enjeux de délimitation de leurs attributions, à des recompositions de leurs savoirs, à des modulations de leurs faisceaux de tâches, à des réorientations de leurs stratégies collectives, autant de processus qui interrogent leur identité, leur pérennité, leur devenir » (Demazière & Gadéa, 2009, p.435-436).

Dans cette perspective, la professionnalisation d'un groupe « se joue au cœur même du travail, dans les échanges entre des travailleurs cherchant à contrôler les contours de leur travail » (Demazière & Le Lidec, 2014, p.16). Le processus de professionnalisation peut alors s'envisager comme « une incessante redéfinition des frontières » d'un territoire professionnel (Vezinat, 2012, p.17), dont les limites sont fluctuantes et dépendent des environnements de travail. Dès lors, il est possible de considérer « l'environnement avec lequel interagit un individu [comme étant] décomposable en relations diversement récurrentes et prévisibles. Et l'activité elle-même est décomposable en un ensemble de tâches et de compétences qui leur sont associées : ces tâches et leurs interactions sont différemment sollicitées selon l'environnement où elles s'exercent ». (Menger, 2014)

En cohérence théorique avec ce courant sociologique, nous avons cartographié le « territoire des tâches » des enseignants référents (Abbott, 1988). Afin de réaliser cette cartographie dans un cadre élargi à l'ensemble des représentants de ce groupe professionnel, nous avons envisagé une analyse du travail axée autour de la circulation des prescriptions (Denis, 2007). Pour ce faire, nous avons considéré les textes qui encadrent la fonction d'enseignant référent non pas comme des règles abstraites « gravées dans le marbre » (Denis, 2007, p.502), mais comme une ressource pour l'action. Envisager ces prescriptions de manière dynamique a offert la possibilité d'entrevoir des marges de manœuvre possibles pour les enseignants référents. Prendre en compte ces marges de manœuvre a ensuite permis d'isoler les « éléments de routine » (Menger, 2013, p.234) du travail d'enseignant référent. Les routines, telles que nous les envisageons, renvoient à l'idée de « schèmes standardisés d'action » (Strauss, 1994, p.354) et permettent une

<sup>4</sup> L'EPE est composée de professionnels ayant des compétences pédagogiques, médicales, paramédicales, psychologiques et dans le domaine du travail social.

<sup>5</sup> IEN-ASH : Inspecteur de l'Éducation nationale pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés.

« stabilisation de l'interprétation des règles » (Reynaud, 2001, p.54). Pour les travailleurs, les routines sont donc indispensables et ont une valeur protectrice : « il faut [en effet] maintenir une intensité de pratique suffisante, et donc entretenir une virtuosité de routine, pour diminuer les risques d'erreur » (Menger, 2014). Dans notre recherche, les routines de travail ont été discriminées à partir d'une ethnographie. Suite à cette entrée ethnographique, nous avons esquissé le portrait d'un « enseignant référent générique » qui a servi de patron à la construction de notre questionnaire.

### 3. Éléments méthodologiques : de l'ethnographie à l'enquête par questionnaire

Dans cette partie, nous déroulons chronologiquement le fil de notre cheminement méthodologique, fruit d'une démarche inductive. Il s'agit d'explicitier les différentes étapes qui ont balisé le passage graduel d'une ethnographie exploratoire (étape 1), menée auprès d'un enseignant référent, à la construction du questionnaire (étape 3). À l'issue de l'exposé de ces étapes, nous présentons les caractéristiques principales de notre questionnaire.

*Figure 1 - Dispositif d'enquête pluridimensionnel*

Étape 1	Ethnographie	Entre novembre 2010 et avril 2011
Étape 2	Entretiens semi-directifs Analyse des prescriptions descendantes	Entre avril 2011 et janvier 2013
Étape 3	Questionnaire	Entre septembre 2012 et janvier 2013

#### ■ Trois étapes

Le dispositif d'enquête repose sur une ethnographie, menée pendant six mois auprès d'un enseignant référent expérimenté (en poste depuis cinq ans). Cette ethnographie avait une vocation exploratoire : elle a permis de « pénétrer, physiquement et écologiquement, dans le périmètre des interactions » (Goffman, 1974, p.125) entre l'enseignant référent et les partenaires concernés par la scolarisation des élèves handicapés. Au cours de celle-ci, la rencontre d'un deuxième enseignant référent a été déterminante non seulement pour pouvoir apprécier une mise en acte parfois différente du travail, mais plus encore pour envisager une analyse du travail dans un cadre élargi. Dès lors, il fallait nous éloigner de la tentation d'une totalisation monographique (Dodier & Bazsander, 1997), laquelle aurait restreint notre analyse aux seuls lieux et aux seules conditions dans lesquels un enseignant référent organisait son activité et (inter)agissait avec les différents partenaires.

Dans une perspective proche de l'ethnographie combinatoire (Dodier & Bazsanger, 1997), nous avons alors effectué une analyse secondaire de l'ethnographie initiale. S'inspirant de la théorie sociologique de l'action (Glaser & Strauss, 1967), l'ethnographie combinatoire considère que les acteurs sociaux sont traversés par de multiples logiques et peuvent alors être engagés dans différents régimes d'action. Au sein d'un groupe professionnel, cela présuppose que les acteurs partagent un fonds de compétences mutuelles et qu'ils disposent de ressources disponibles pour agir, parfois différemment, en fonction des contraintes situationnelles. Afin de dresser un inventaire des actions possibles, l'observateur est donc tenu à une « exigence d'ouverture », c'est-à-dire « à la découverte des repères et des outils que les personnes mobilisent d'elles-mêmes dans leurs activités, pour interagir avec d'autres individus » (Dodier & Bazsander, 1997, p.39).



Dans le cadre de notre recherche, l'élaboration de cet inventaire des actions possibles a été complétée, d'une part, par l'analyse des « prescriptions descendantes » (Six, 1999), c'est-à-dire les textes juridiques et les prescriptions départementales définissant les missions des enseignants référents et, d'autre part, par des entretiens semi-directifs, réalisés entre 2011 et 2013. Ces derniers ont été menés auprès de vingt enseignants référents (E1 à E20), issus de sept départements différents. Ils ont permis de recueillir le discours de ces praticiens sur le sens et sur les conditions de leur activité. Placés sous un angle compréhensif, ils avaient pour finalité d'améliorer la conception du questionnaire, de façon à proposer des questions qui puissent à la fois être intelligibles pour l'ensemble des enquêtés, mais qui permettent aussi de discriminer des pratiques. Au final, les entretiens ont aidé à ajuster le portrait de l'enseignant référent générique en dressant un inventaire des possibles de l'activité qui tienne compte de certaines spécificités territoriales. Les caractéristiques (âge, sexe, expériences antérieures) ainsi que le nombre de dossiers d'élèves de chaque interviewé sont regroupés dans un tableau qui figure en annexes de l'article (Tableau 1). Au terme de cette deuxième étape, nous avons pu dégager un « cœur de l'activité » ordonné autour de la mise en œuvre des ESS et circonscrire des modalités complémentaires d'activité non définies par le législateur.

La troisième étape correspond à la construction du questionnaire, point d'orgue de notre travail de terrain. L'ambition première de celui-ci est d'illustrer quantitativement la manière dont les enseignants référents gèrent leurs ESS. En cela, il rend compte de l'activité déclarée par les enquêtés et s'intéresse à la « prescription ordinaire » (Denis, 2007), c'est-à-dire à la manière dont ils traduisent *in situ* les textes juridiques encadrant l'organisation de ces équipes. Le questionnaire vise également à mettre en évidence les déterminants les plus significatifs de la fréquence des programmations d'ESS. Parmi ces déterminants, il s'agit de spécifier des questions non seulement sur le profil des répondants (âge, sexe, expériences professionnelles antérieures), mais aussi sur les caractéristiques de leur secteur d'intervention. Ces caractéristiques englobent les différents environnements de travail, aussi bien humains (rapports avec les partenaires) que matériels (localisation du bureau, instruments de travail, nombre de dossiers, diversité des équipements spécialisés).

### ■ **Présentation du questionnaire**

Le questionnaire a été adressé au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2012-2013 à l'ensemble des 1578 enseignants référents. L'échantillon recueilli (N=496) est représentatif de la population mère, notamment en termes de répartition des sexes, de localisation des bureaux et de taux d'équipements spécialisés par département. Ce taux de répondants, qui correspond à quasiment un tiers de l'effectif du corps des enseignants référents, nous paraît être un indice de l'intérêt de ces professionnels à rendre compte de leur activité.

Ce questionnaire comprend 93 items qui ont fait l'objet d'un traitement exhaustif dans le cadre de notre thèse (Laville, 2016a). Ne sont présentés ici que les items permettant de circonscrire les éléments prégnants du « cœur de l'activité ». Les questions retenues sont classées en trois catégories. Le traitement statistique des données a été réalisé avec le logiciel *Excel*. Les tris à plat donnent les résultats globaux pour chaque modalité de réponse. Les tris croisés mettent en relation les trois catégories de questions. L'analyse des corrélations est complétée par le calcul de la probabilité du  $\chi^2$  ( $\alpha < 0,05$  indique une dépendance significative).

La première catégorie de questions s'attache aux profils des répondants. Il s'agit d'indicateurs sociodémographiques et professionnels (annexes, Tableau 2). L'échantillon est majoritairement constitué de femmes (71%). L'âge médian est de 51 ans. La plupart des enseignants sont issus du premier degré qui a une culture professionnelle du « spécial » (Crouzier, 2006) plus développée que le second degré<sup>6</sup>. La quasi-totalité des enquêtés possède un certificat de spécialisation (96%).

<sup>6</sup> La première certification spécialisée des enseignants du secondaire n'a été créée qu'en 2004.

La deuxième catégorie comprend des questions relatives aux « prescriptions remontantes » (Six, 1999), c'est-à-dire aux variables en lien avec les contextes de travail des enquêtés (de Singly, 1992). Ces questions sont divisées en variables matérielles et relationnelles (annexes, Tableau 3 et Figure 5).

- Les variables matérielles concernent les caractéristiques géographiques des secteurs d'intervention et les outils de travail : 68% des enquêtés ont un bureau situé dans un établissement du second degré, conformément à la circulaire du 17 août 2006 qui précise que les enseignants référents « sont de préférence installés dans un collège » (§ 4.5.3).

Le nombre moyen de dossiers est de 195, mais leur répartition est disparate (Figure 4). Les interviewés révèlent que ce nombre de dossiers a des répercussions sur la qualité de leur travail : « [Dans un autre département], j'ai eu un référent au téléphone. Il avait 80 dossiers et faisait 3 réunions par an. Moi, avec 220 dossiers, ce n'est pas du suivi : c'est un constat ». (E1)

Figure 4 - Répartition du nombre de dossiers

Nombre de dossiers	Nombre de répondants
Plus de 500	1
Entre 451 et 500	1
Entre 401 et 450	1
Entre 351 et 400	2
Entre 301 et 350	14
Entre 251 et 300	43
Entre 201 et 250	138
Entre 151 et 200	195
Entre 101 et 150	87
Entre 51 et 100	13
Moins de 51	1
Total	496

Une majorité d'enquêtés possède, sur son secteur d'intervention, des dossiers d'élèves scolarisés dans des établissements médico-sociaux (85%) et dans des hôpitaux de jour (81%). La taille des secteurs diffère également (annexes, Tableau 3). Cette disparité génère des déplacements plus ou moins importants, ce qui modère en retour l'activité, notamment au niveau de la programmation des ESS : « Mon secteur est petit. Regrouper les ESS n'est pas une chose où je vais être pointilleux, contrairement à mes collègues qui font de la route ». (E11)

42% des répondants travaillent avec un téléphone portable professionnel. Posséder un téléphone portable professionnel permet d'être joignable à tout moment : « On agit d'emblée pour rappeler les partenaires. Ça m'a permis, quand mon fils était malade, de travailler à la maison ». (E19)

- Les variables relationnelles rapportent l'intensité des contacts avec les partenaires. Concernant les partenaires hors de l'Éducation nationale, 86% des répondants ont des contacts importants avec la MDPH, contre 73% de contacts importants avec les parents et 60% avec les soignants. Au niveau de l'Éducation nationale, 51% des répondants ont des contacts importants avec les IEN du premier degré, contre 71% avec les IEN-ASH (dont les missions sont transversales à tous les niveaux de la scolarité des élèves handicapés). Les rapports entretenus avec les IEN-ASH sont positifs pour 85% des répondants. Ces inspecteurs doivent d'ailleurs réunir « les enseignants référents au moins deux fois par an » afin de veiller « à l'harmonisation

départementale de leur fonctionnement » (circulaire du 17 août 2006, § 4.4). La qualité de ces rapports covarie avec le nombre de réunions : 87% des répondants entretiennent des rapports positifs avec les IEN-ASH qui programment plus de sept réunions par an, ce taux descendant à 74% de rapports positifs avec ceux qui programment moins de trois réunions par an ( $\alpha=9,89E-03$ ).

La troisième catégorie comporte des questions en lien avec la programmation des ESS. Le contenu de ces questions résulte des deux premières étapes de notre méthodologie : l'ethnographie d'une part, l'analyse des entretiens et des « prescriptions descendantes », d'autre part.

## 4. Résultats d'enquête

Nos résultats offrent une topographie de l'activité des enseignants référents, depuis son cœur (mise en œuvre des ESS) jusqu'à sa périphérie (activité complémentaire). En outre, ils rendent compte des déterminants qui modulent l'organisation des ESS. Les entretiens viennent illustrer certains de ces résultats.

### ■ Le cœur de l'activité

La mise en œuvre des ESS constitue l'une « des tâches-clés » (MEN, 2008, p.14) des enseignants référents. Ces derniers doivent organiser pour chaque élève handicapé de leur secteur au moins une ESS par an (circulaire du 17 août 2006, § 2.3).

Déclinée sous forme de compétences, cette organisation des ESS peut se résumer comme suit :

1. inviter les partenaires qui s'occupent de l'élève handicapé ;
2. animer l'ESS ;
3. écrire le Compte-rendu d'ESS (CRESS) ;
4. assurer la diffusion du CRESS auprès des partenaires ;
5. récupérer les documents (bilans des professionnels, la liasse Cerfa<sup>7</sup>, le certificat médical) et les transmettre à la MDPH.

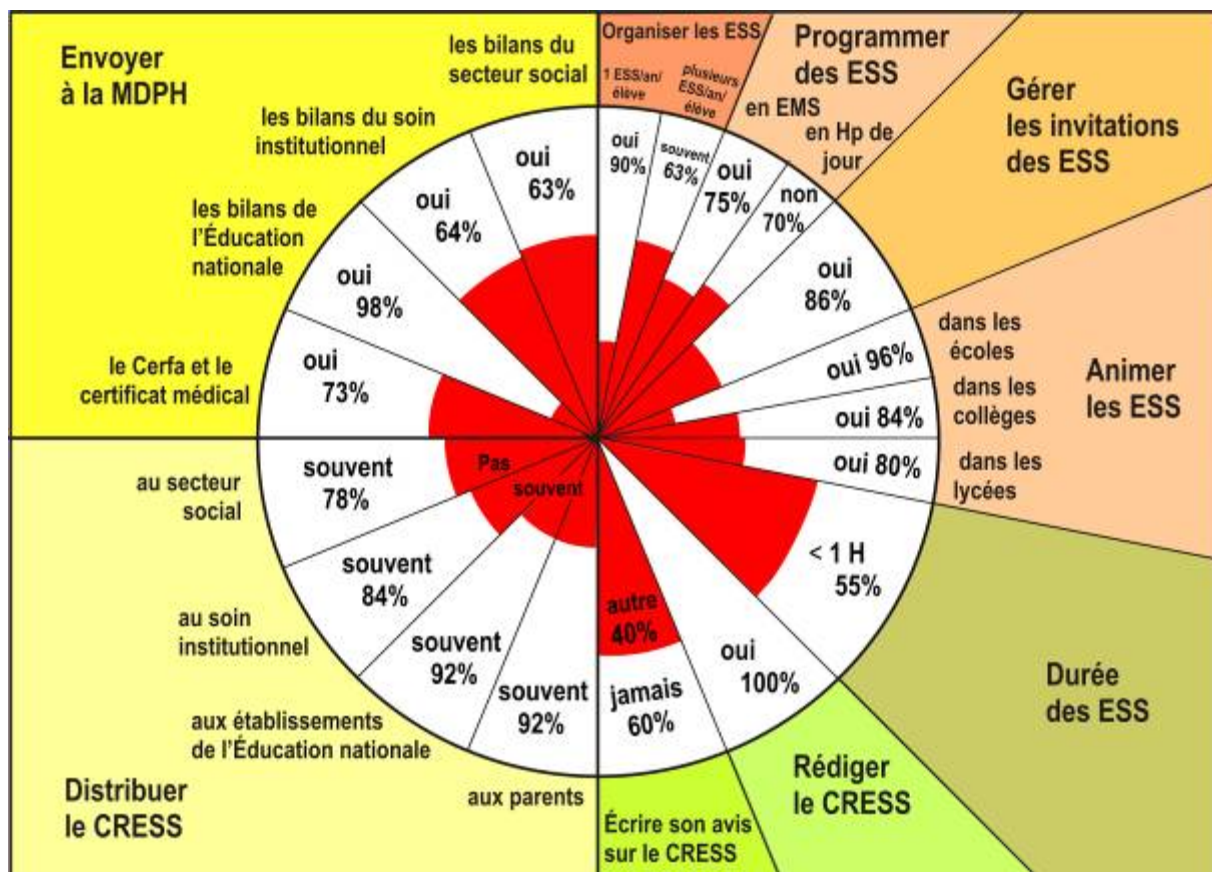
Ce « cœur de l'activité » est balisé à l'identique sur les sites des Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN). Néanmoins, comme l'explique l'un d'entre eux, les missions des enseignants référents sont abordées « de manière suffisamment exhaustive pour faire apparaître l'ampleur de la tâche et suffisamment vague pour laisser la place à l'inventivité et à l'initiative de ce récent professionnel » (Vilar, 2011, p.79). À cet égard, les résultats du questionnaire mettent en évidence des mises en œuvre différentes qui sont la trace des styles de travail et des marges de manœuvre des enseignants référents.

La figure 2 ci-après propose un focus sur ce cœur. Celui-ci est découpé en neuf quartiers : ils correspondent à autant d'éléments qui le constituent. Ce schéma vise à quantifier statistiquement ses modalités de réalisation. Les modalités minimales sont représentées en rouge, les maximales en blanc.

<sup>7</sup> La liasse Cerfa est un document national qui correspond au « formulaire de demande(s) auprès de la MDPH » que le jeune handicapé (et/ou son représentant légal) doit remplir avant chaque ESS.



Figure 2 - Présentation détaillée du cœur de l'activité des enseignants référents

**Remarques :**

Les taux de réponse des modalités minimales (en rouge sur le schéma) ne sont pas indiqués : ces taux sont complémentaires des taux de réponse des modalités maximales.

Pour la durée des ESS, les taux en rouge correspondent aux intitulés « ≥ 1H ».

Les enseignants référents qui ne travaillent pas avec un des groupes professionnels ont été soustraits.

La totalité des répondants affirme rédiger un CRESS. 88% des enquêtés disent utiliser ensuite une feuille modèle de CRESS, commune à tous les enseignants référents de leur département. Enfin, 60% précisent qu'ils n'écrivent jamais leur avis sur le compte-rendu. Signalons que ce pan de l'activité a évolué depuis notre enquête, suite à la mise en œuvre du Geva-sco (Meziani & al., 2016), nouvel outil national qui supplante les CRESS, et qui est aujourd'hui obligatoire dans le cadre d'une demande MDPH (arrêté du 6 février 2015). Un manuel d'utilisation précise que l'enseignant référent en ESS « finalise la rédaction du Geva-sco » (DGESCO & CNSA, 2016, p.5).

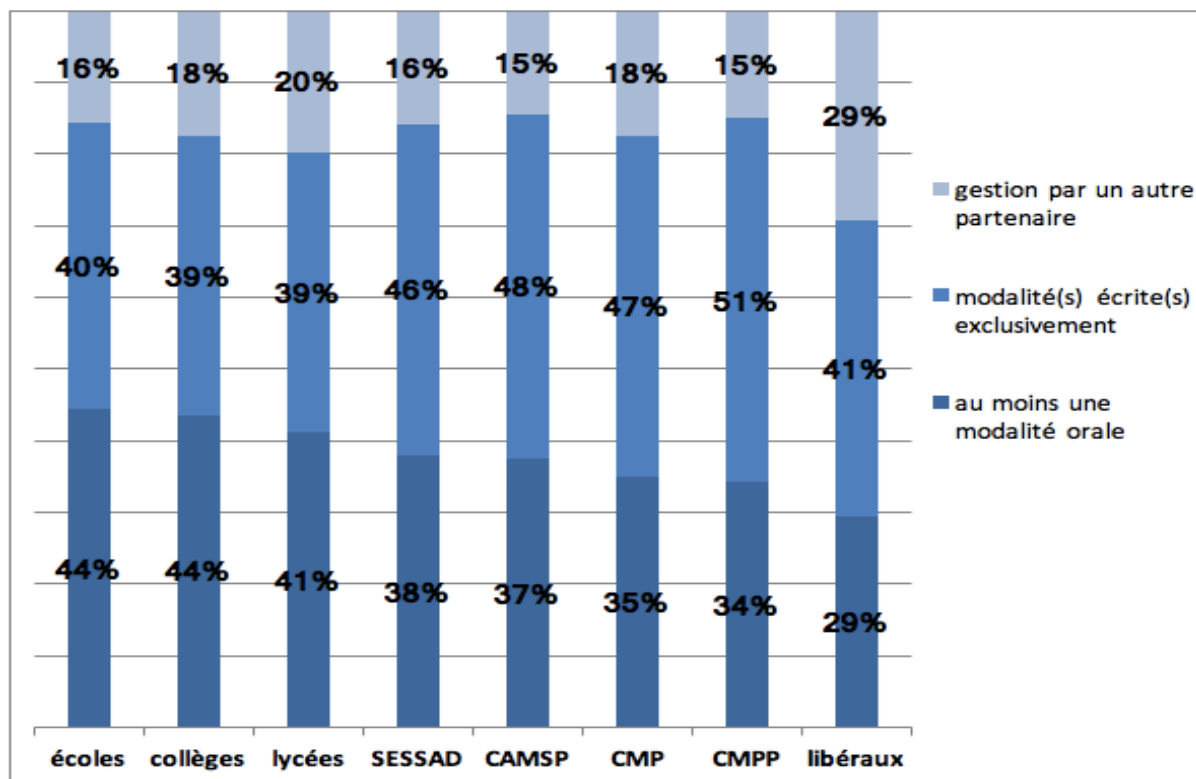
La réalisation des autres pans de ce cœur n'est pas homogène. Pour les bilans par exemple, une très large majorité des répondants envoie ceux de l'Éducation nationale à la MDPH. Ce taux avoisine les 73% pour les liasses Cerfa et le certificat médical, et descend à 64% pour les bilans des professionnels du soin institutionnel<sup>8</sup>.

L'analyse des « prescriptions descendantes » indique que l'encadrement hiérarchique de certaines modalités de réalisation de ce cœur reste parfois non précisé. Par exemple, nous

<sup>8</sup> Le soin institutionnel, tel que nous le désignons dans cette enquête, correspond au milieu sanitaire (CMP) et aux structures médico-sociales (CMPP, CAMSP) dérogatoires par rapport à la législation du handicap.

n'avons trouvé aucune indication sur les modalités pour inviter les partenaires aux ESS. Le questionnaire met en évidence l'utilisation de routines opératoires différentes concernant la gestion des invitations (Figure 3). Il en est de même pour la durée moyenne des ESS qui n'est pas identique (Figure 2).

Figure 3 - Routines opératoires d'invitation selon le type de partenaires



Sigles :

SESSAD : Service d'Éducation spéciale et de soins à domicile

CAMSP : Centre d'action médico-sociale précoce

CMPP : Centre médico-psycho-pédagogique

CMP : Centre médico-psychologique

Enfin, si l'on se focalise sur la programmation des ESS, les tris à plat signalent une césure importante suivant le lieu de scolarisation des élèves handicapés : 90% des enquêtés organisent au moins une ESS annuelle par élève scolarisé en milieu ordinaire, contre 75% pour les élèves des établissements du secteur médico-social<sup>9</sup>, et seulement 30% pour les élèves qui bénéficient d'un temps de scolarisation à l'hôpital de jour. Ces données statistiques font écho avec les déclarations des enseignants référents recueillies en entretiens. Programmer une ESS chaque année reste encore difficile à établir pour les élèves scolarisés à temps plein dans un Établissement médico-social (EMS). Seuls trois d'entre eux parviennent à le faire (E4, E14 et E18). Dans certains départements, la non-organisation d'ESS pour les élèves scolarisés à l'interne en EMS semble d'ailleurs être une pratique commune à tous les enseignants référents : « Ce qui a été décidé, c'est qu'on les laissait gérer les gamins à temps complet chez eux. Ceux qui sont à cheval entre l'EMS et l'Éducation nationale, c'est moi ». (E5)

En ce qui concerne les hôpitaux de jour, certains enfants ou adolescents malades bénéficient d'un temps de scolarisation dans ces établissements. Cependant, comme le précise l'interviewée

<sup>9</sup> Il existe, de manière quantitativement marginale (trois départements en 2012), des enseignants référents exclusivement chargés du suivi des élèves scolarisés en EMS.

E12, l'accueil des jeunes se fait « dans le cadre de soins mais ne passe pas par la MDPH ». Dans la continuité de la loi en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, celle de 2005 a reconduit les prérogatives du secteur sanitaire qui l'exemptent des décisions promulguées par les dispositifs technico-administratifs (en l'occurrence les MDPH). Quoi qu'il en soit, la tenue d'ESS pour les patients scolarisés en hôpital de jour reste compliquée à organiser. Dans certaines situations, la présence de l'enseignant référent est difficilement acceptée par les soignants et fait apparaître des tensions axées autour de « la dialectique conflictuelle entre le handicap et la maladie mentale » (Liberman, 1988/2015, p.71). On touche peut-être ici au cœur de l'identité professionnelle du pédopsychiatre : s'il accepte de « jouer le jeu » en participant (lui ou ses collègues soignants) aux ESS en milieu scolaire, en revanche, il refuse les tendances monopolistiques de l'Éducation nationale, surtout lorsque celle-ci cherche à s'étendre au-delà de ses propres équipements. Les rivalités au niveau des frontières d'intervention, entre soin et éducation, sont alors exacerbées, comme l'illustre l'extrait ci-après :

*« E17 : Les années passées, c'était bizarre. Il y a des unités d'enseignement à l'intérieur pour des enfants peu scolarisés : ça peut être trente minutes par jour. Notre IEN-ASH a décidé qu'on arrêtaient les ESS [là-bas] car il y avait un problème, je pense, de rivalités. L'hôpital de jour, on y rentre sur décision du psychiatre, on est sur du thérapeutique pur.*

*Interviewer : Pour ces ESS, le médecin vous sollicitait ?*

*E17 : Même pas ! Le médecin ne comprenait pas ce que je faisais là. »*

### ■ **L'activité complémentaire**

Certains pans de l'activité sont traduits inégalement suivant les territoires (Laville, 2014). L'étude des sites Web de l'Éducation nationale conforte ce constat et permet de circonscrire des modalités complémentaires d'activité non définies par le législateur. Celles-ci engendrent des positionnements distincts en fonction des départements et ouvrent la voie à des élargissements du « territoire des tâches » des enseignants référents. Nous avons relevé trois pans d'activité complémentaire qui sont traduits différemment :

#### • **Positionnement lors de certaines Équipes éducatives (EE)**

L'EE est définie par l'article D321-16 du Code de l'éducation. Elle est réunie « chaque fois que l'examen de la situation d'un élève l'exige, qu'il s'agisse de l'efficacité scolaire, de l'assiduité ou du comportement ». Elle comprend les mêmes partenaires potentiels que ceux réunis lors d'une ESS. Si le personnel enseignant « souhaite qu'un PPS soit élaboré pour un élève, le directeur de l'école propose [au représentant légal de l'élève] de s'informer des aides qui peuvent être apportées auprès de l'enseignant référent » (décret du 30 décembre 2005, article 5). Néanmoins, les textes législatifs ne précisent pas si la présence de l'enseignant référent est obligatoire.

Les documents consultés sur la toile permettent de dégager trois tendances chez ces professionnels (annexes, Tableau 4). Suivant les départements, soit ils ne participent à aucune EE, soit ils doivent participer à certaines. Une troisième tendance signale que cette participation reste à la libre appréciation des enseignants référents. L'analyse des entretiens précise que ce positionnement peut changer d'une année sur l'autre et qu'il est même parfois non encadré au niveau départemental.

#### • **Positionnement en EPE**

L'enseignant référent « peut être invité à participer à [des EPE] si nécessaire » (circulaire du 17 août 2006, § 3.3.2). En revanche, sa participation systématique n'est signalée dans aucun texte officiel. Ce positionnement est traduit différemment suivant les territoires et peut même être fluctuant d'une année sur l'autre. À cet égard, Sylvie Goasdoué (2011, p.50) signale que la présence des enseignants référents aux EPE dans le département du Val-d'Oise – jusqu'alors de

mise – est amenée à disparaître à la rentrée 2012, « l'IEN-ASH estimant, qu'ils n'ont pas à défendre leurs dossiers en EPE ».

- *Positionnement vis-à-vis des auxiliaires de vie scolaire*

Comme le rappelle l'interviewée E19, « quand on lit les textes, les enseignants référents n'ont pas à chapeauter les AVS ». Pourtant, certains sites officiels mentionnent leur participation dans la formation des AVS. Il en est de même pour le recrutement. Un diaporama de 2009, publié sur un site des Alpes de Haute-Provence, étend d'ailleurs considérablement le rôle de l'enseignant référent puisque ce dernier « réceptionne, sélectionne les CV, [puis] organise et participe à l'entretien d'embauche des AVS »<sup>10</sup>.

### ■ **Les facteurs de variations sur la fréquence des programmations d'ESS**

Dans cette section, nous apprécions quels sont les déterminants qui influent le plus sur la programmation des ESS en milieu spécialisé (EMS et hôpitaux de jour) d'une part, et en milieu ordinaire (Éducation nationale) d'autre part.

- *ESS hors des équipements de l'Éducation nationale*

Au vu des tris croisés effectués, seul le taux de programmation d'ESS dans les hôpitaux de jour covarie avec l'expérience antérieure, en qualité d'enseignant, dans les mondes du soin : 40% des enseignants référents ayant travaillé dans le secteur médico-social et/ou dans le milieu sanitaire, organisent des ESS en hôpitaux de jour, contre seulement 26% pour les autres ( $\alpha=5,49E-03$ ).

- *ESS en milieu ordinaire*

Pour la programmation d'au moins une ESS annuelle par élève, un premier facteur signale que le taux de programmation est d'autant plus élevé que les taux de présence des professionnels des CMP et CMPP aux ESS sont importants : 91% des répondants organisent une ESS par an par élève quand le taux de présence des CMP est important, contre 83% quand ce taux est faible ( $\alpha=2,50E-02$ ). Ce pourcentage s'élève à 92% quand le taux de présence des CMPP est élevé, contre 84% quand celui-ci est faible ( $\alpha=1,01E-02$ ).

Le sexe des enseignants référents et le nombre de dossiers sont deux facteurs supplémentaires qui covarient avec l'organisation annuelle d'au moins une ESS par élève :

- le taux de femmes qui parvient à réaliser cette activité est légèrement supérieur à celui des hommes (92% pour les femmes, contre 86% pour les hommes). Ce tri croisé doit être relativisé, les résultats aux tests du  $\chi^2$  n'étant pas loin du seuil de signification ( $\alpha=0,040$ ) ;
- organiser une ESS annuelle par élève apparaît plus difficile quand le nombre de dossiers est important : 96% des répondants qui ont moins de 150 dossiers parviennent à réaliser cette activité, contre 74% pour ceux qui ont plus de 250 dossiers ( $\alpha=1,01E-04$ ).

Les entretiens confirment l'influence du nombre de dossiers sur la fréquence des programmations. Face à l'augmentation de ses dossiers, l'enseignant référent E15 se demande s'il sera en mesure de « remplir cette exigence l'an prochain ». La non-organisation d'ESS annuelle concerne des situations quantitativement marginales et qui ne nécessitent pas d'adaptations particulières de la part de l'école. De manière générale, « quand le PPS roule, je n'en fais pas une par an s'il n'y a pas de demande particulière », rapporte l'interviewée E12. « Souvent, c'est une allocation pour un remboursement en psychomotricité, mais il n'y a pas de

<sup>10</sup> ASH 04 (2009), « L'Enseignant Référent. Son rôle, ses missions », En ligne <http://www.pedagogie04.ac-aix-marseille.fr>, consulté le 2 mars 2017.



souci à l'école », précise sa collègue E14. En revanche, pour des « situations difficiles » (E4 et E7) voire « conflictuelles » (E10), plusieurs ESS peuvent être programmées. Comme le rapporte l'interviewée E6, il peut s'agir de relations « tendues avec certains profs et des familles ». Les enseignants référents endossent alors un rôle de médiateur qui vise « à apaiser une situation » (E9), puis à « régler les problèmes au plus vite » (E17).

### Discussion-Conclusion

Dans cette étude, nous avons considéré la fonction d'enseignant référent comme un groupe professionnel engagé dans une activité de coordination des parcours de scolarisation des élèves handicapés, à la fois légitime sur le plan institutionnel, mais également soumis à une variété de contextes de travail, qu'ils soient matériels ou relationnels.

Le cadre théorique de la sociologie des groupes professionnels nous a conduit à nous intéresser au contenu du travail des enseignants référents et a permis de cartographier leur activité. Ainsi l'organisation des ESS se présente-t-elle comme l'élément indissociable de cette fonction. Ce « cœur de l'activité » est bien encadré par les textes officiels. En assurant un lien constant entre les différents partenaires, les enseignants référents favorisent, par l'entremise des ESS, l'articulation entre les actions conduites par les équipes pédagogiques et celles du soin. La mise en lumière de ce « cœur de l'activité » atteste de leur rôle incontournable dans le suivi des parcours. De ce point de vue, ils apparaissent comme la pierre angulaire du dispositif de la loi de 2005 et constituent un maillon important de l'éducation inclusive, permettant d'assurer la continuité des parcours des jeunes handicapés tout au long de leur scolarité.

L'analyse de la « prescription ordinaire » a mis en évidence la mobilisation de routines de travail qui sont parfois différentes. Certaines tâches restent soumises à la discrétion des enseignants référents qui ont la possibilité de choisir le mode opératoire qui leur convient pour organiser leurs ESS. En outre, nous avons montré que si l'activité complémentaire n'est pas encadrée au niveau national, elle l'est au niveau départemental, occasionnant des périmètres d'intervention à géométrie variable. Ces dissemblances soulignent la place prépondérante des prescriptions départementales dans l'élaboration du territoire professionnel des enseignants référents. Aussi la construction de ce territoire semble-t-elle s'opérer à l'articulation descendant/remontant au niveau départemental. À cet égard, les IEN-ASH constituent un relais prescriptif important : le questionnaire indique que des réunions organisées régulièrement par les IEN-ASH déterminent positivement la qualité des rapports que les enseignants référents entretiennent avec eux. Ces réunions favorisent vraisemblablement la consolidation d'un cadre commun de conduites pour les enseignants référents d'un même département.

Cependant, pour certains pans de l'activité, l'évolution des prescriptions (changements de positionnements en EE et en EPE) témoigne des difficultés à stabiliser des pratiques. Ces éléments constituent la trace d'une fonction qui se cherche encore et dont la professionnalisation semble inachevée. En témoigne un rapport interministériel de 2012 qui suggère de « conforter le rôle central [des enseignants référents] à travers une formation spécifique et une définition plus précise de leurs missions et de leurs statuts » (Amara & al., 2012, p.31). L'importance des dispositifs d'accompagnement est d'ailleurs soulignée par Thérèse Perez-Roux (2015, p.16) : ils permettent localement de « co-construire, sur la base de situations emblématiques (partagées) » de nouvelles postures professionnelles. À cet égard, le nouveau Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), mis en œuvre depuis la rentrée scolaire 2017, propose un module de professionnalisation pour « exercer comme enseignant référent de scolarisation » (arrêté du 10 février 2017, article 3).

Notre analyse s'est également focalisée sur la fréquence des programmations d'ESS. Les tris à plat ont souligné que cette programmation reste plus complexe à réaliser hors des établissements de l'Éducation nationale. La circulaire de la rentrée 2016 rappelle pourtant qu'une ESS doit se réunir annuellement pour chaque élève scolarisé dans un établissement du secteur

médico-social ou sanitaire : « cette organisation nécessite une coopération renforcée des différents partenaires, visant à opérer régulièrement les ajustements nécessaires [du parcours de scolarisation des élèves] ». Dans un contexte hexagonal où règne encore parfois « une certaine logique de "concurrence" au sujet de la prise en charge des enfants handicapés » (Campion & Debré, 2012, p.63), l'influence des indicateurs professionnels laisse entrevoir une amélioration de la perméabilité entre les mondes du soin et de l'éducation : les résultats statistiques du questionnaire indiquent que les expériences antérieures des enseignants référents dans les structures médicales et/ou médico-sociales facilitent la programmation des ESS dans les hôpitaux de jour. L'hypothèse d'une proximité professionnelle avec les soignants, propice à créer des « conditions d'une culture partagée » (Chauvière & Plaisance, 2008), explique probablement ce constat statistique. Enfin, le nombre de dossiers se révèle être un facteur de modulation important pour la programmation des ESS en milieu ordinaire. Pour 72% des enquêtés, ce nombre a d'ailleurs augmenté par rapport à leur première année d'exercice. Le poids de cette variable constitue un frein pour pouvoir prétendre à une certaine cohérence du parcours de chaque élève handicapé (Laville, 2016b) et s'entrechoque avec la loi du 8 juillet 2013 dont l'ambition est de bâtir une École refondée autour du principe de l'inclusion scolaire de tous les élèves.

## Références

ABBOTT Andrew (1988), *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago/Londres, University of Chicago Press.

AMARA Fadela, CARAGLIO Martine, DELAUBIER Jean-Pierre et VIGNERON Huguette (2012), *L'accompagnement des élèves en situation de handicap*, Rapport n°2012-162, Paris, Ministère des Affaires sociales et de la Santé, ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

CALIN Daniel (2006), « Les enseignants référents », *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*, En ligne <http://dcalin.fr/referent.html>, consulté le 2 mars 2017.

CAMPION Claire-Lise et DEBRÉ Isabelle (2012), *Rapport d'information pour le contrôle de l'application de la loi du 11 février 2005*, Rapport sénatorial n°635.

CHAUVIÈRE Michel et PLAISANCE Éric (2008), « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, n°27, p.31-44.

CROUZIER Marie-Françoise (2008), « Une école inclusive pour le second degré », *Reliance*, n°21, p.121-125.

DEMAZIÈRE Didier (2008), « L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? », *Formation emploi*, n°101, p.41-54.

DEMAZIÈRE Didier et GADÉA Charles (éds.) (2009), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte.

DEMAZIÈRE Didier et LE LIDEC Patrick (2014), *Les mondes du travail politique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

DENIS Jérôme (2007), « La prescription ordinaire. Circulation et énonciation des règles au travail », *Sociologie du travail*, n°49, p.496-513.

DE SINGLY François (1992), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ET CAISSE NATIONALE DE SOLIDARITÉ POUR L'AUTONOMIE (2016), *Manuel d'utilisation du Geva-sco*, septembre 2016.

DODIER Nicolas et BASZANGER Isabelle (1997), « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique », *Revue française de sociologie*, vol.38, p.37-66.

EBERSOLD Serge (2009), « Autour du mot inclusion », *Recherche et formation*, n°61, p.71-81.



GLASER Barney et STRAUSS Anselm (1967), *The discovery grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine Publishing Company.

GOASDOUÉ Sylvie (2011), *Enseignant Référent, une nouvelle fonction. Textes et réalités*, Mémoire de Master 2, Université de Cergy Pontoise, En ligne <http://dcalin.fr/referent.html>, consulté le 5 mars 2017.

GOFFMAN Erving (1974), « On fieldwork », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol.XVIII, n°2, p.123-132.

KOMITES Pénélope (2013), *Rapport du groupe de travail « Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap »*, ministère de l'Éducation nationale, Ministère des Affaires sociales et de la Santé, avril 2013.

LAVILLE Matthieu (2014), « De la prescription nationale à sa mise en acte sur le terrain. Analyse de certaines activités de l'enseignant référent », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°65, p.241-258.

LAVILLE Matthieu (2016a), *L'enseignant référent : une fonction à la croisée des mondes sociaux du handicap*, Thèse de doctorat, Université de Caen Normandie.

LAVILLE Matthieu (2016b), « Dix ans de droit à la scolarisation en France, quels changements ? Point de vue des enseignants référents », *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, vol.10, n°4, p.327-344.

LIBERMAN Romain (2015), *Handicap et maladie mentale*, Paris, Presses Universitaires de France (9<sup>e</sup> édition).

MAZERAU Philippe (2002), *La déficience chez l'enfant entre école et psychiatrie*, Paris, L'Harmattan.

MAZERAU Philippe (2014), « Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°65, p.21-30.

MENGER Pierre-Michel (2013), « La dramaturgie sociale du travail. Une conception interactionniste de la stratification », dans Marc Perrenoud (éd.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*, Paris, La Découverte, p.207-237.

MENGER Pierre-Michel (2014), *La différence, la concurrence et la disproportion. Leçon inaugurale prononcée le jeudi 9 janvier 2014*, Paris, Fayard/Collège de France.

MEZIANI Martial, EBERSOLD Serge, MAYOL Séverine et TOLEDO Roberto (2016), *Les conditions de mise en œuvre du Geva-sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*, Suresnes, INS HEA.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008), *Scolariser les élèves handicapés*, Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, Repères Handicap, Centre National de Documentation Pédagogique.

MUEL-DREYFUS Francine (1983), *Le métier d'éducateur*, Paris, Éditions de Minuit.

PEREZ-ROUX Thérèse (2015), « Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif : l'analyse de pratiques comme lieu d'émergence d'un "genre professionnel" ? », *Questions Vives, Recherches en éducation*, n°24, p.1-20.

PHILIP Christine et PHILBERT Marie-Christine (éds.) (2009), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°45 (Auxiliaire de vie scolaire, un nouveau métier ?).

RERS (2015), *Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

REYNAUD Bénédicte (2001), « Suivre des règles dans les organisations », *Revue d'économie industrielle*, n°97, p.53-68.

SIX Francis (1999), *De la prescription à la préparation du travail. Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du BTP*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Lille 3.

STIKER Henri-Jacques (2009) « Déspécialisation du spécialisé et spécialisation de l'ordinaire », *Les Carnets de la Persagotière*, n°19, p.1-16.

STRAUSS Anselm, SCHATZMAN Leonard, BUCHER Rue, EHRLICH Danuta et SABSHIN Melvin (1963), « The hospital audits negotiated order », dans Eliot Freidson (éd.), *The hospital in modern society*, New York, The Free Press, p.147-168.

STRAUSS Anselm (1994), « L'influence réciproque de la routine et de la non-routine dans l'action », dans Pierre-Michel Menger et Jean-Claude Passeron (éds.), *L'Art de la recherche. Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, Paris, La Documentation française, p.351-366.

TARDIF Maurice et LEVASSEUR Louis (2010), *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

VALLAUD-BELKACEM Najat et NEUVILLE Ségolène (2016), « Communiqué de presse publié sur le site [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) », En ligne <http://www.education.gouv.fr>, consulté le 3 mars 2017.

VEZINAT Nadège (2012), *Les métamorphoses de la Poste. Professionnalisation des conseillers financiers (1953-2010)*, Paris, Presses Universitaires de France.

VILAR Marie-Paule (2011), « L'enseignant référent : témoignage sur un nouveau métier », *Esquisse*, n°54-55, p.75-92.

Tableau 1 - Caractéristiques des interviewés

Départements	A		B						C		
Entretiens	E1	E2	E5	E6	E10	E11	E12	E13	E4	E8	E9
Année de l'entretien	2011	2011	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2011	2012	2012
Sexe	H	F	F	F	F	H	F	F	H	F	F
Age	45 à 50 ans	35 à 40 ans	45 à 50 ans	50 à 55 ans	55 à 60 ans	40 à 45 ans	55 à 60 ans	50 à 55 ans	55 à 60 ans	45 à 50 ans	45 à 50 ans
Origine dans l'Éducation nationale	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré
Expériences dans l'enseignement spécialisé	RASED*	CLIS**	EMS	RASED	Aucune	Enfants du voyage, CLIS	CLIS, enfants du voyage, RASED	Educatrice spécialisée (hors Éducation nationale)	EMS	RASED	CLIS
Nombre de dossiers	220	240	250	150	230	240	280	200	210	150	140

Départements	D					E		F	G
Entretiens	E7	E15	E16	E17	E18	E3	E14	E19	E20
Année de l'entretien	2012	2012	2012	2012	2012	2011	2012	2013	2013
Sexe	F	H	F	F	F	F	F	F	F
Age	50 à 55 ans	40 à 45 ans	50 à 55 ans	30 à 35 ans	45 à 50 ans	55 à 60 ans	50 à 55 ans	40 à 45 ans	50 à 55 ans
Origine dans l'Éducation nationale	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré
Expériences dans l'enseignement spécialisé	EMS, RASED	EMS, enseignant MDPH	RASED	EMS, ULIS	RASED	CLIS, RASED	CLIS, RASED	RASED	CLIS
Nombre de dossiers	300	260	200	280	240	160	190	125	135

\* RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

\*\* CLIS : Classe pour l'inclusion scolaire.

A compter de la rentrée 2015, elles sont remplacées par des ULIS, déjà en vigueur dans les collèges et lycées.

Tableau 2 - Profils des répondants

		Intitulés des questions	Réponses statistiques	
Indicateurs socio-démographiques	Répartition des âges	Quel est votre âge ?	≤ 45 ans	22%
			entre 46 et 55 ans	59%
			≥ 56 ans	19%
	Répartition des sexes	Vous êtes...	une femme	71%
			un homme	29%
Indicateurs professionnels	Corps d'origine	Quelle était votre fonction* initiale dans l'Éducation nationale ?	enseignant dans le 1 <sup>er</sup> degré	94%
			enseignant dans le 2 <sup>nd</sup> degré	6%
	Certifications	Êtes-vous titulaire d'un certificat de spécialisation ?	oui	96%
			non	3%
			en cours d'obtention	1%
	Postes dans l'enseignement spécialisé	Quels sont les postes de l'enseignement spécialisé dans lesquels vous avez déjà travaillé ?	classes spécialisées de l'Éducation nationale exclusivement	Oui 17%
				Non 83%
			rééducateur RASED exclusivement	Oui 23%
				Non 77%
			ESMS** et/ou milieu sanitaire non exclusivement	Oui 29%
				Non 71%
			aucun poste dans l'ASH	Oui 7%
				Non 93%

\* Fonction en tant qu'enseignant.

\*\* ESMS : Établissements et services médico-sociaux

Tableau 3 - Variables contextuelles

		Intitulés des questions	Réponses statistiques	
Variables matérielles	Localisation du bureau	Votre bureau se situe dans...	un établissement du 2 <sup>nd</sup> degré	68%
			une école ou une Inspection de l'Éducation nationale	23%
			autre	9%
	Taille du secteur d'intervention	Votre secteur s'étend sur un périmètre de...	< 20 km	38%
			entre 20 et 40 km	29%
			> 40 km	33%
	Nombre de dossiers	Combien de dossiers d'élèves en situation de handicap suivez-vous cette année ?	≤ 150	20%
			entre 151 et 200	39%
			entre 201 et 250	28%
			> 250	13%
Variables relationnelles	Taux de compensations*	Elèves suivis par des SESSAD ?	0 à 25%	67%
			> 25%	33%
		Elèves suivis par des CAMSP et CMPP ?	0 à 25%	81%
			> 25%	19%
		Elèves suivis par des CMP ?	0 à 25%	71%
			> 25%	29%
	Elèves en EMS	Avez-vous des élèves scolarisés en EMS ?	oui	85%
			non	15%
	Elèves en milieu sanitaire	Avez-vous des élèves scolarisés en Hôpitaux de jour ?	oui	81%
			non	19%
	Téléphone portable professionnel	Avez-vous un téléphone portable professionnel ?	oui	42%
			non	58%
	Fréquence des contacts avec les parents	Les contacts sont...	importants	73%
			faibles	27%
	Fréquence des contacts avec la MDPH	Les contacts sont...	importants	86%
			faibles	14%
	Fréquence des contacts avec les professionnels de l'Éducation nationale	Cf. Figure 5		
	Fréquence des contacts avec les professionnels du soin institutionnel	Les contacts sont...	importants	60%
			rare	33%
			exceptionnels ou inexistant	7%
	Rapports avec les IEN-ASH	Les rapports sont...	positifs	85%
			corrects	13%
			négatifs	2%

\* Les enseignants qui ne connaissent pas les taux de compensation ont été soustraits.

Figure 5 - Fréquence des contacts avec les professionnels de l'Éducation nationale

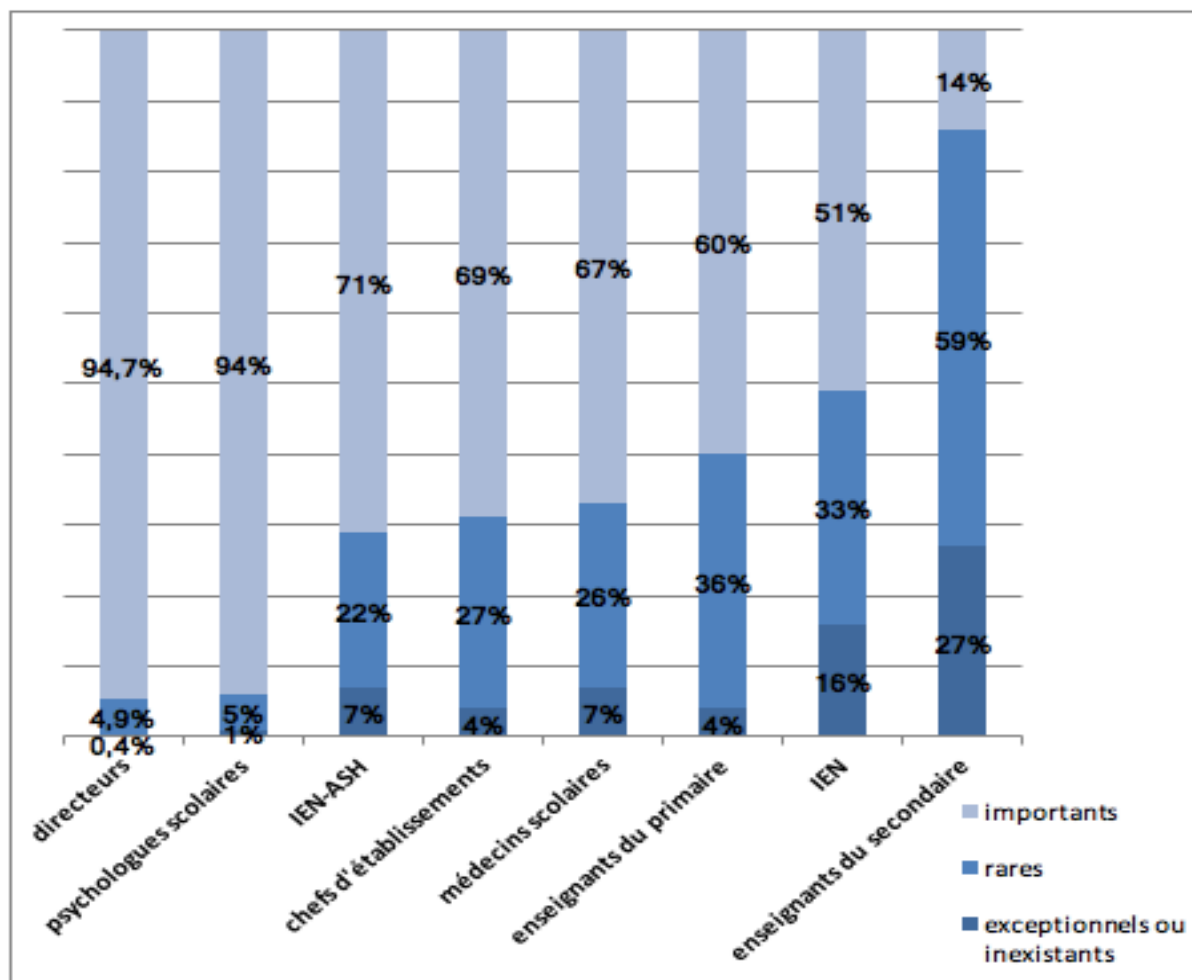


Tableau 4 - Les différents positionnements vis-à-vis des équipes éducatives

Positionnements de l'enseignant référent	Départements	Intitulés et sources sur le Web	Dates
<i>Tendance 1</i> Il participe à certaines équipes éducatives.	06	Site de l'IEN-ASH : rubrique "Scolarisation des élèves-GEVA-SCO"  ASH 06. « Scolarisation des élèves - GEVA-SCO, 2013 », En ligne <a href="http://www.ac-nice.fr/ienash/articles.php?lng=fr&amp;pg=359">http://www.ac-nice.fr/ienash/articles.php?lng=fr&amp;pg=359</a> , consulté le 12 janvier 2014.	Janvier 2013
<i>Tendance 2</i> Il ne participe pas aux équipes éducatives.	63	Site de l'IEN-ASH : rubrique "Scolarisation des élèves handicapés »  ASH 63. « Etapes d'un PPS, 2011 », En ligne <a href="http://pedago.ac-clermont.fr/ash63/IMG/pdf/ETAPES_PPS.pdf">http://pedago.ac-clermont.fr/ash63/IMG/pdf/ETAPES_PPS.pdf</a> , consulté le 5 novembre 2012.	Rentrée 2011
<i>Tendance 3</i> La participation à certaines équipes éducatives reste à son appréciation.	54	Site de l'IEN de Pompey : rubrique "Enseignants référents - Projet Personnalisé de Scolarisation"  IEN de Pompey. « Rôle et missions des enseignants référents », En ligne <a href="http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpompey/sites/ienpompey/IMG/pdf/Roles_missions_enseignants_referents.pdf">http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpompey/sites/ienpompey/IMG/pdf/Roles_missions_enseignants_referents.pdf</a> , consulté le 16 novembre 2013.	Juin 2012